

Naul, Roland

## **Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung**

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 161-171. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Naul, Roland: Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 161-171* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226325 - DOI: 10.25656/01:22632

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226325>

<https://doi.org/10.25656/01:22632>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...  
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . . 13

THEODOR BERCHEM . . . . . 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

*Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-  
theorie und -praxis . . . . . 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . . 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . . 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der  
Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . . 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche  
und strukturelle Aspekte . . . . . 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

*Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-  
dende Schulsystem . . . . . 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-  
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . . 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

### *Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

### *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung

(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

ROLAND NAUL

## Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung\*

### 1. Einleitung

Körperliche Übungen in der Schule gab es als „ordentliche“ Unterrichtsveranstaltung wie als außerunterrichtliche Aktivität der Schüler in verschiedenen Epochen der neueren deutschen Schulgeschichte. Turnen, Leibesübungen, Körpererziehung, Leibeserziehung, Sportunterricht, Sporterziehung und einige andere Namen mehr waren bzw. sind die verschiedenen Bezeichnungen für dieses Angebot. Die Namen stehen stellvertretend für bestimmte Zeitabschnitte, charakterisieren indirekt einen jeweiligen Zeitgeist für die körperliche Erziehung und ihren „Bildungsauftrag“ in der Schule. Im alltäglichen Umgang werden diese Begriffe bis heute oft synonym gebraucht, um die körperlichen Übungen als Unterrichtsfach oder Teil des Schullebens zu bezeichnen. In der Tat gibt es auch jenseits aller Verschiedenartigkeit in den Namensgebungen, nicht nur was die Inhalte (Übungsgut) anbetrifft, durchaus Parallelen und einige Überschneidungen. Mit dem Begriff „Sporterziehung“ ist es nicht anders. Damit ist weder ein bestimmter „Sport“ gemeint, noch eine bestimmte Art und Weise, wie Sport betrieben oder ausgeführt werden soll. Sporterziehung meint auch nicht einen bestimmten Erziehungsauftrag oder ein allgemeingültiges Erziehungsziel. Dafür ist der Sport heute mit seinen vielfältigen Erscheinungsformen viel zu komplex geworden und in sich ambivalent strukturiert (Spitzensport, Leistungssport, Breitensport, Freizeitsport, Seniorensport usw.). Selbst die naheliegende und banale Schlußfolgerung, unter Sporterziehung die Erziehung zum Sporttreiben zu verstehen, ist nicht eindeutig und problemlos. Denn damit ist nicht gesagt, mit welchen Zielen und Inhalten das geschehen und wie dieses Sporttreiben aussehen soll. Außerdem verkürzt diese banale Schlußfolgerung eine Sporterziehung auf das praktische Lernen, Üben und Trainieren. Eine Erziehung zum Sport meint aber heute nicht mehr nur das praktische Sporttreiben, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen des Sports in unserer Gesellschaft (vgl. TREBELS 1975, BRODTMANN 1979, KURZ 1977). Gerade darin, daß sich der Erziehungsauftrag nicht nur auf das praktisch-motorische Ausführen beschränkt, dürfte mit dem Begriff „Sporterziehung“ im Rückblick auf die anderen Begriffe und Epochen heute ein gravierender Unterschied gegeben sein, der die traditionelle Kluft zwischen körperlicher Erziehung und geistiger Bildung verringert. So wenig eindeutig und problemlos heute die definitorische Klärung einer „Erziehung zum

---

\* Mein Dank gilt allen Kollegen, die mir ihre Vortragsmanuskripte für diesen Bericht zur Verfügung gestellt haben.



Sport“ gelingen kann, genauso wenig eindeutig und problemlos ist die definitorische Bestimmung, was „Allgemeinbildung“ heute meint und kennzeichnet. Hinter dieser Schwierigkeit verbirgt sich ein gesellschaftlich bedingter Sinn- und Normwandel, der den Sport genauso erfaßt und verändert hat wie Erziehung und Schule. Darin liegt aber auch eine neue Chance, das historische Verhältnis von körperlicher Erziehung und geistiger Bildung neu zu überdenken, um zu prüfen, welche Konstellationen früher für dieses Spannungsgefüge Geltung hatten und welche Perspektiven sich heute ergeben, wenn Sporterziehung nicht nur Leibesertüchtigung sein kann und Allgemeinbildung nicht nur geistige Bildung meint (vgl. BLANKERTZ 1963/1985, KLAFFKI 1985).

## *2. Das Verhältnis von Sporterziehung und Allgemeinbildung – Versuch einer Bilanz*

Die kritische Überprüfung des Verhältnisses von Sporterziehung und Allgemeinbildung wurde im Symposium dreifach angegangen:

- (1) Als bildungstheoretische und sozialgeschichtliche Prüfung, um Idee und Wirklichkeit der Leibesübungen als Teil allgemeiner Bildung in verschiedenen Schulpochen miteinander verglichen zu können (NAUL).
- (2) Als Prüfung des Postulats, über die Körpererziehung zur harmonischen Ganzheit zu gelangen, wie es von Lebensreformern besonders nach der Jahrhundertwende und von einigen Reformpädagogen in der Weimarer Zeit vertreten wurde, wobei sich heute frappierende Parallelen zeigen in den Auseinandersetzungen über „Körpererfahrungen“ (BEKKERS).
- (3) Als bildungstheoretische Prüfung der sportdidaktischen Hauptströmungen in den letzten 10 Jahren, die das vormals gesicherte bildungstheoretische Fundament der Didaktik der Leibeserziehung aus den 60er Jahren durch das Postulat einer allgemeinen „Handlungsfähigkeit“ ersetzt haben (HILMER).

Im folgenden werden die wichtigsten Gedankengänge und Ergebnisse dieser drei Beiträge wiedergegeben.

- (1) In seinen Darlegungen unterschied NAUL drei Phasen einer bildungstheoretischen Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung: Die preußische Reformphase (1809–1819), die frühen Jahre der Weimarer Republik (1919–1932) und die Restaurationsphase des westdeutschen Bildungswesens (1950–1965). In den Überlegungen und Schulplänen von WILHELM VON HUMBOLDT und SÜVERN waren die gymnastischen Übungen als Teil einer „proportionierlichen Bildung aller Kräfte“ ebenso einbezogen, wie Leibesübungen in den verschiedenen Bildungslehren von einigen Reformpädagogen als Teil einer „ganzheitlichen Bildung“ integriert waren. Solche Überlegungen sind, allerdings weniger emphatisch und ohne große Resonanz wie in den frühen Weimarer Jahren, in der Restaurationsphase des westdeutschen Bildungswesens wieder aufgegriffen worden. Hier waren es aber nur noch einige Fachdidaktiker, die in dieser Zeit an das reformpädagogische Erbe für die Wiederbe-gründung der Leibeserziehung als „Gesamtbildung“ erinnerten. Sozialgeschichtlich betrachtet erscheinen diese drei Epochen einer bildungstheoretischen Annäherung von Leibesübungen und Allgemeinbildung als Phasen des Widerspruchs, als Reibung zwischen dem artikulierten und auch offiziell vertretenen Bildungsideal und der vorfindbaren Schulwirklichkeit. Denn am Ende der preußischen Reformphase stand das Scheitern der Schulpläne. Die vorgesehene Einführung der gymnastischen Übungen in den gymnasialen Lehrplan unter-

blieb, jegliches Turnen in den Schulen wurde sogar verboten und polizeilich bestraft. In den gut zwanzig Jahren dieser offiziellen „Turnsperrre“ konsolidierte sich das Gymnasium im Vormärz mit seinem Normallehrplan von einer Bildungs- zu einer Berechtigungsanstalt für Studium und Berufsbeamtentum. Erst die Kritik von Ärzten am Gesundheitszustand der Gymnasiasten und ihre Warnung vor einer geistigen Überbürdung der Schüler öffneten das Gymnasium wieder für die Einbeziehung körperlicher Übungen. Ein Bildungsauftrag war damit freilich nicht mehr gemeint, sondern die Kompensation des stundenlangen Stillsitzens in den engen Schulbänken und die Vorbeugung vor körperlichen Gebrechen durch einseitige intellektuelle Beanspruchungen. Ähnliche ernüchternde Tendenzen zeigten sich in den Weimarer Jahren bei der Verwirklichung reformpädagogischer Ideen. Die Erneuerung des Kasernenhof-Turnens aus dem Kaiserreich wurde allgemein gefordert und Turnen, Gymnastik, Spiel und Sport wurden auch bewußt in die Erneuerung einer auf Harmonie und Ganzheit ausgerichteten Erziehung und Bildung einbezogen. Doch Turnführer und Sportfunktionäre drängten schon bald in eine andere Richtung. Der Gedanke der Wehrrertüchtigung der deutschen Jugend als nationale Aufgabe nach den Versailler Verträgen gewann schnell die Oberhand und lösten das neue Schulturnen aus dem ihm zugeordneten Erziehungsauftrag.

Nach der nationalsozialistischen Ära, in der die Leibeserziehung zum fünfstündigen Hauptfach aufgewertet wurde, kam es bei der Restauration des westdeutschen Bildungswesens zu keiner Einbeziehung oder Erneuerung der Leibeserziehung. In den Erörterungen über die Probleme der Allgemeinbildung, der Grundbildung und bei den Auseinandersetzungen über die gymnasialen Reformen in den fünfziger und frühen sechziger Jahren wurde die Leibeserziehung stets ausgeklammert. Bei der Suche nach dem reformpädagogischen Erbe und bei dem Wiederanknüpfen der westdeutschen Pädagogik an Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Weimarer Zeit wird dieses Defizit wohl nur unter Einbeziehung der nachlassenden Hypothek für die Leibeserziehung aus dem Dritten Reich verständlich. So blieben dann die Bemühungen einiger Didaktiker der Leibeserziehung, den erzieherischen Auftrag der Leibesübungen in der Schule mit Rückgriff auf die bildungstheoretischen Argumente der Reformpädagogik neu zu begründen, auf die engere Fachdiskussion beschränkt und zeigten in der Schulwirklichkeit keine nachhaltigen Auswirkungen. Dem Bemühen dieser Fachdidaktiker stand die tatsächliche „Schulsportmisere“ (PASCHEN) in den Schulen gegenüber.

Neben diesen drei Phasen einer *bildungstheoretischen* Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung und deren sozialgeschichtlicher Diskrepanz gibt es jedoch nach NAUL auch zwei Phasen einer *sozialgeschichtlichen* Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung. Sie stehen allerdings im eklatanten Widerspruch zu bildungstheoretischen Prämissen. In Kenntnis der pädagogisch-ethischen Tradition, die mit dem Postulat der Allgemeinbildung seit der preußischen Reformphase verbunden ist, verbietet es sich, hier von Allgemeinbildung zu sprechen. Allerdings gab es durchaus ein „Bildungsideal“, das in den Schulen angestrebt wurde und die Leibesübungen in dieses „Ideal“ integrierte und sie auch in der Schulwirklichkeit erfolgreich umsetzte. Das waren die Epochen der Wilhelminischen Ära, besonders die Zeit nach der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg, und die Jahre des Nationalsozialismus. In diesen beiden Phasen der Vorkriegsjahre wurde aus dem Verhältnis von Leibesübungen und Allgemeinbildung eine eigenartige Mischung aus Deutschtümelei und Exerzierdrill, aus Chauvinismus und nationaler Kultur-Arroganz, aus Körperzucht und Indoktrination. Die freilich auch vorhandenen Unterschiede zwischen diesen beiden Phasen in Schule und Unterricht, im Erziehungsideal und in den Leibesübungen sind demgegenüber nur graduell. NAUL kommt zu dem Ergebnis:

Die in den pädagogischen Reform- bzw. Erneuerungsphasen vorhandenen Annäherungen und Integrationsansätze von Leibesübungen und Allgemeinbildung blieben ohne eine entsprechende sozialgeschichtliche Umsetzung in der Schulwirklichkeit. Das ist die eine Seite des Verhältnisses von Bildung und Leibesübungen. Die andere Seite dieses Verhältnisses ist die sozialgeschichtliche Schulwirklichkeit von Leibesübungen und „Allgemeinbildung“ ohne jedwede erzieherisch-ethische Legitimation. Beide Seiten gehören zusammen, darin liegt für die Geschichte der schulischen Leibesübungen wie für ihr Verhältnis zur Allgemeinbildung vielleicht etwas Tragisches. Darin liegt zugleich aber die Aufgabe und Herausforderung für heute, bildungstheoretische Kriterien nicht nur vordergründig an ihrer Verwirklichung in den Schulen zu messen und dann von einer bildungstheoretischen Grundlegung, wie etwa in den siebziger Jahren, Abstand zu nehmen, wenn im Schulalltag sich entgegen der bildungstheoretischen Lehre andere Konturen Bahn brechen. Gerade dann, so zeigt das schulgeschichtliche Verhältnis von Allgemeinbildung und Leibesübungen, wird ein solcher Maßstab besonders notwendig.

(2) EDGAR BECKERS knüpfte an die vor allem in der Reformpädagogik vertretenen Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung an. Er thematisierte mit Rückgriff auf PUDOR, UNGEWITTER, DIEFENBACH u. a. das postulierte Bildungsideal einer „harmonischen Ganzheit“ durch eine Körpererziehung. Seine Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen der Vertreter einer natürlichen Körpererziehung hat für ihn zwei aktuelle Bezugspunkte:

- Es gibt bei den Forderungen und bei dem Drängen der Lebensreformer nach Natürlichkeit im Lebenswandel und in ihrer Gesellschaftskritik zu Beginn unseres Jahrhunderts durchaus einige Parallelen zu heute artikulierten Vorstellungen von einer ökologisch verantwortbaren natürlichen Umwelt mit der Wiederentdeckung der Körperlichkeit und elementaren Selbsterfahrungen des Körpers, z.B. durch physical fitness, bodybuilding und andere Strömungen, die eine neue „Körperwelle“ ausmachen.
- Die aktuelle Rehabilitierung der Körperlichkeit, die auch von einigen Sportpädagogen für eine Erneuerung des Schulsports vertreten wird, zeichnet ein Weltbild, wie es schon von Protagonisten der Lebensreformbewegung vertreten wurde (Körperkult).

BECKERS Ausführungen zielten darauf, vor einer Verabsolutierung dieses neuen Körperkults zu warnen. Unter dem Deckmantel einer ganzheitlichen Erziehung hatten einige Lebensreformer, Turnpädagogen und auch Reformpädagogen nur eine „Körpermystik“ verstanden, die eine natürliche Erziehung und ganzheitliche Bildung nur als irrationale Leiblichkeit deuteten. Erste Anzeichen, wie BECKERS mit Textauszügen und Abbildungen verdeutlichen konnte, sind für eine solche ideologische Überhöhung des Körperkults auch heute wieder anzutreffen. Welche Gefahren in einem „schrannenlosen Subjektivismus“ bei der Auslegung der Körperlichkeit als Lebensideal stecken, entfaltete BECKERS dann in mehreren Etappen.

Die Befreiung des Körpers aus seinen zivilisatorischen Zwängen führt zu seiner Nacktheit, wobei diese Nacktheit des Körpers etwas ganz Natürliches ist und einen seelisch-sittlichen Zustand wiederherstellt. Natürliche Nacktheit hatte eine ästhetische Dimension, und diese Ästhetik des Körpers trennte eine pure Nacktheit von der tabuisierten Sexualität.

Nach den Lehren der Lebensreformer liegt in der Nacktheit des Körpers die Schönheit des Menschen. Erst darin ist die wahre Natürlichkeit des Menschen begründet. Turnpädagogen und Vertreter der Gymnastikbewegung griffen diese Ideen begeistert auf. Die natürliche Erziehung als eine neue Formel für eine allgemeine Bildung war damit auf die Bildung schöner Körper ausgerichtet und „begründet“. Die als Ganzheit noch zuvor propagierte leib-

seelische Einheit wurde indessen ausgeblendet und auf den körperlich-muskulären Bereich reduziert. Die Forderung nach Ganzheit und Natürlichkeit in der Erziehung durch eine Körpererziehung bedeutete so nicht die Einbeziehung der Leiblichkeit als Bildungsauftrag, sondern die Verabsolutierung der Körperbildung, die dann im Nationalsozialismus ihren Höhepunkt finden sollte – das Ende eines reformpädagogischen Irrweges. Das nunmehr offiziell vertretene völkisch-rasse-biologische Programm einer Heranbildung kerngesunder Körper mit der Ächtung intellektueller Bildung war indessen längst in den enthusiastischen Forderungen und in der Zivilisationskritik einiger Lebensreformer enthalten gewesen.

Mit der Verabschiedung der bildungstheoretisch orientierten Didaktik der Leibeserziehung durch Konzepte einer Sportdidaktik (etwa ab 1970) wurde auch die alte Auseinandersetzung zwischen allgemeiner Bildung und Leibeserziehung in den Hintergrund gedrängt. Die vormals artikulierten Bildungsansprüche der Leibesübungen wurden relativiert und reduziert auf sportliche Dispositionen und Eigenschaften, die möglichst überprüfbar und nachweisbar sein sollten. Es begann eine Verselbständigung der Sportdidaktik, getragen von der Ausdifferenzierung des modernen Sports in der Gesellschaft und der sich entwickelnden Sportwissenschaft. Die allmähliche Lösung aus vormals pädagogischen Zusammenhängen führte dazu, das sich wandelnde Sporttreiben nicht mehr im Kontext allgemeiner Bildung und ihres Wandels zu sehen. Allgemeinbildung war für eine sich nunmehr pragmatisch verstehende neue Sportdidaktik kein Thema mehr. An ihre Stelle wurde als quasi sportlich ambitionierter „Bildungsbegriff“ die Handlungsfähigkeit gesetzt (KURZ). Hier setzte die Analyse von JÜRGEN HILMER ein, um zwei aktuelle Hauptströmungen in der Sportdidaktik – die pragmatische Sportdidaktik reduzierter Bildungsansprüche und den offenen Sportunterricht (FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE, HILDEBRANDT/LAGING) – einer bildungstheoretischen Überprüfung zu unterziehen.

(3) Für seine Analyse griff HILMER auf drei Bedeutungsdimensionen des Allgemeinen im Bildungsbegriff zurück, wie sie von WOLFGANG KLAFKI (1985) formuliert worden sind:

- Allgemeinbildung als eine Forderung „gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten“
- Allgemeinbildung als Förderung aller „menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind“
- Allgemeinbildung als Bildung „im Medium des Allgemeinen“, die sich an „Schlüsselproblemen unserer Zeit“ orientieren soll.

In den ersten zwei Bedeutungsdimensionen der Allgemeinbildung sieht HILMER auch eine bildungsrechtliche Entsprechung der im Grundgesetz garantierten „Chancengleichheit“ und „Selbstbestimmung“ des Individuums.

HILMERS Untersuchung der pragmatischen Sportdidaktik konzentrierte sich auf die Frage, welche Rolle dem Bildungsbegriff in den didaktischen Überlegungen zuerkannt wird. Vor allem bei der Hauptfrage der pragmatischen Sportdidaktik, welche Ziele und Inhalte den Sportunterricht bestimmen sollen, sieht HILMER ein Defizit: der Bildungsbegriff findet hier keine konstruktive Verwendung. Thematisiert wird er nur insofern, als die Kritik am Bildungsbegriff und die auf ihn bezogene Didaktik der Leibeserziehung die Begründung und Struktur der pragmatischen Sportdidaktik entscheidend mitbestimmen. KURZ mißt dem Bildungsbegriff als eine sportübergreifende, pädagogische Zielvorstellung keine Bedeutung bei und setzt an seine Stelle für die Zielorientierung einer pragmatischen Sportdidaktik die Leitidee einer Handlungsfähigkeit im Sport: „Was unter ihr zu verstehen ist, in welcher

Situation und gegenüber welcher Anforderung sie sich zu bewähren hat, ist nur aus einer Sichtung des Sports heraus zu beschreiben.“ (KURZ 1977, S. 61). Damit ist bei KURZ der Begriff der Handlungsfähigkeit mit der inhaltlichen Dimension, d. h. der dritten Bedeutungsdimension von Allgemeinbildung, durchaus vergleichbar. Die erste und zweite Bedeutungsdimension werden in seinem Bildungsverständnis aber ausgeklammert.

Zwischen den beiden Konzeptionen zum offenen Sportunterricht stellte HILMER eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede fest. Die Gemeinsamkeiten liegen in der emanzipatorischen Zielsetzung für die didaktischen Planungen; die Unterschiede liegen in der Umsetzung dieser Ziele für die vorgelegten Unterrichtsplanungen. Die Veränderung von Sportformen, Regeln, Geräten, Bewegungsräumen usw. wird als ein pädagogisches Ziel im Sinne der Emanzipation dargestellt. Damit akzentuieren die offenen Konzepte zum Sportunterricht besonders die erste Bedeutungsdimension des Bildungsbegriffs, vernachlässigen aber auffallend zur Position der pragmatischen Sportdidaktik die dritte, stofflich-inhaltliche Dimension des Bildungsbegriffs. Die Auswahl- und Entscheidungsproblematik gerinnt so zu einem Postulat prinzipieller „Veränderungen“ der gesellschaftlich je vorfindbaren Sportformen, Regeln, Geräte usw.

HILMER zieht als Resümée: Beide Hauptströmungen in der Sportdidaktik akzentuieren im Grunde unterschiedliche Bedeutungsdimensionen einer Allgemeinbildung, die aber bildungstheoretisch zusammengehören. Der subjektive Aspekt der Bildung wird in der pragmatischen Sportdidaktik vernachlässigt; die zwei Konzepte für den offenen Sportunterricht vernachlässigen hingegen die Problematisierung des Ziel- und Aufgabenhorizontes für die Inhalte des Sportunterrichts. Das Modell der didaktischen Analyse von WOLFGANG KLAFKI fügt beide Dimensionen zusammen und wäre nach wie vor ein geeignetes Integrationsmodell.

Die drei Ansätze zur Überprüfung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Sporterziehung zeigen trotz ihrer Verschiedenartigkeit, was den inhaltlichen Problemaufriß und die behandelten Epochen anbetrifft, in ihren Ergebnissen einige Gemeinsamkeiten: Die pädagogische Bedeutung und die praktische Brauchbarkeit bildungstheoretischer Überlegungen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Leibesübungen an ihrer jeweiligen Entsprechung in der Schulwirklichkeit messen zu wollen, kann keine adäquate Grundlage für die Forderung nach einer Bildungstheorie oder für den Verzicht auf eine Bildungstheorie sein. Wie die verschiedenen bildungstheoretischen Bestimmungen für das Verhältnis von Sporterziehung und Allgemeinbildung zeigen, handelt es sich immer um historisch bedingte und historisch wandelbare Aussagen und Konstrukte auf Widerruf. Seinsgesetze des Sports waren immer sozial vermittelt. Das allgemein konstatierte Scheitern einer Didaktik der Leibeserziehung an einer neuen Sportwirklichkeit kann daher weder als Beweis für die Verzichtbarkeit bildungstheoretischer Überlegungen herhalten noch kann darin ein Argument gesehen werden, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf eine neue bildungstheoretische Fundierung zu verzichten. Die gelegentliche Abtrennung des Sports von einer pädagogisch-ethisch zu verantwortenden Bildung des Menschen leistet vielmehr einem Sport- und Körperkult Vorschub, der sich allzu schnell verselbständigt hat und, historisch gesehen, sich einer ideologischen Indienstnahme nie verschließen konnte. Gerade in Anbetracht der neueren Erscheinungen einer „Körperwelle“ stellt sich deshalb die prinzipielle Frage nach der Zukunft von Bildungstheorien im Sport um so dringlicher.

### *3. Sporterziehung und Allgemeinbildung – Erneuerte Bildungstheorie und neue Perspektiven*

Die Frage nach der Zukunft von Bildungstheorien und danach, welche „neue Allgemeinbildung“ im Sport liegen könnte, wurde ebenfalls dreifach angegangen:

(1) ECKHARD MEINBERG prüfte Ursachen für den fast 15jährigen Verzicht auf Bildungstheorien in der Sportpädagogik, schilderte Hintergründe und Motive für ihre Ausblendung. Dabei machte er zugleich Vorschläge für eine Wiedergewinnung und Fortführung bildungstheoretischer Überlegungen, weil ohne die philosophisch-anthropologische Reflexion sich die Sportpädagogik im „hemdsärmeligen Pragmatismus“ und „empirischer Detail- und Fleißarbeit“ verstricken werde.

(2) GERHARD HECKER führte aus, welche Motive und Einstellungen subjektive Handlungs- und Verhaltensweisen im Sport bestimmen. In diesen Handlungs- und Verhaltensweisen sind Dispositionen und Persönlichkeitsmerkmale zu erkennen, die auch im alltäglichen Leben bedeutsam sind und die kommunikative Verständigung beeinflussen.

(3) KNUT DIETRICH und GERD LANDAU skizzierten in Form eines Thesenkatalogs die Konturen eines neuen Bildungskonzeptes. Die Ausgangspunkte wurden von ihnen nicht bei individuellen oder subjektiven Handlungsdispositionen gesetzt, sondern bei der „technischen Rationalität“ aller Lebens- und Umweltbezüge, die als solche mit ihren vielfältigen neuen Erscheinungen im Alltag und im Sport erfahren und erkannt werden müßten.

Im folgenden werden, wie bei den drei Bilanzierungsversuchen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Sporterziehung, nur die wichtigsten Gedankengänge und Ergebnisse wiedergegeben.

(1) Das stillschweigende Vergessen von Bildungstheorien in der Sportpädagogik hat für MEINBERG mehrere Gründe. Dahinter verbirgt sich auch ein Generationskonflikt zwischen den älteren Leibeserziehern und den jüngeren Sportpädagogen. Als Hauptursachen nennt er zwei Punkte:

- Das Fortschreiten eines empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses in der Sportpädagogik
- Eine technokratische wie sozialphilosophische Kritik an der Funktion von Bildungstheorien sowie deren praktische Unbrauchbarkeit für pädagogisches Handeln.

Die ältere Generation, in ihrer Mehrzahl Vertreter einer Didaktik der Leibeserziehung, habe diese Kritik der jüngeren Sportpädagogen ohne eine argumentative Auseinandersetzung hingenommen, weil in letzter Substanz das ganze Fundament ihrer Position, eine anthropologisch zentrierte „Theorie der Leibeserziehung“, als „naturalistisch“ und „ahistorisch“ demontiert wurde. Aber trotz dieser schroffen Ablehnung bildungstheoretischen Denkens durch die jüngere Generation hat die junge Sportpädagogik in der Regel unreflektiert ähnliche Argumente vertreten oder Substrate der alten Bildungslehren sich zu eigen gemacht. MEINBERGS These lautet:

„Trotz aller unbestreitbaren Entfernung gegenüber Bildungstheorien besteht in der gegenwärtigen Sportpädagogik dennoch bisweilen und in nicht unwesentlichen Fragestellungen eine Nähe zum spezifisch bildungstheoretischen Gedankengut. Nur: die Bildungstheorie lebt eher unterschwellig fort; ihre Wirksamkeit bleibt eher anonym.“ MEINBERG stützt seine Thesen mit vier Bezugspunkten, die Gemeinsamkeiten zwischen den Generationen festhalten:

- Kritisierte Leibeserzieher und kritisierende Sportpädagogen zeigen Rezeptionsdefizite in ihrer Auseinandersetzung mit Bildungstheorien
- Die argumentative Vereinnahmung von Bildungstheorien und ihre Kritik daran wurde didaktisiert

- Die alte wie die jüngere Generation warnen vor den Gefahren in der Erziehung zu einer reinen, sportlichen Körperkultur
- Das explizit oder implizit vertretene Menschenbild ging und geht nach wie vor von einer anthropologischen Ganzheit aus. Vor einer einseitigen Körperkultur wurde früher und wird heute gewarnt. Insofern werden auch heute noch eine „Allseitigkeit“ und ein „harmonisches Maß“ als Maxime vertreten.

Das Thema Allgemeinbildung und die Notwendigkeit bildungstheoretischer Reflexionen in der Sportpädagogik war und ist somit aktuell. Bildungstheoretische Überlegungen wurden eigentlich auch nie aufgekündigt, gleichwohl sie von vielen jüngeren Sportpädagogen in ihren kritisch-konstruktiven Gegenpositionen zur Theorie und zur Didaktik der Leibeserziehung unterschlagen wurden. Da diese bildungstheoretischen Überlegungen in den neueren sportpädagogischen Auseinandersetzungen immer nur am Rande thematisiert wurden oder gar im Verborgenen blieben, wäre heute die „ausdrückliche Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Arguments in der Sportpädagogik“ zu fordern. MEINBERG skizzierte abschließend seine Vorschläge für diese Diskussion.

Die Verengung der Bildungstheorie auf Didaktik müßte aufhören. Der Bildungsbegriff muß eine orientierende, kritische und innovative Funktion im Sport haben und ist damit selbst der Kritik ausgesetzt. Er ist einem historischen Wandel unterlegen und folgt immer einem bestimmten Menschenbild. Die modernen Erscheinungsformen des Sports fordern eine ethische Auseinandersetzung mit diesen Formen heraus, wie der Sport heute insgesamt bei der Frage nach seiner Bildsamkeit das Verhältnis zur Umwelt und Ökologie als neue Bezugspunkte überdenken muß. Sport, Umwelt und Ökologie verweisen wie der Bildungsbegriff auf ein Normenproblem, für das letztlich eine philosophisch-anthropologische Reflexion über den heutigen Bildungswert des Sports unverzichtbar ist.

(2) GERD HECKER nannte Einstellungen und Motive einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, die besonders bei Lern- und Handlungsprozessen im Sport ihre Bedeutung haben. Eine positive Entwicklung dieser Einstellungen und Motive im Sport kann somit einen wichtigen Beitrag leisten für das Handeln und Verhalten in anderen Lebensbereichen. Die Vertretung dieser Position meint aber keine unterschwellige Transferhypothese von sportlichen Tugenden, die sich in anderen Lebensbereichen funktional auswirken, wie das im Bildungsanspruch einer Didaktik der Leibeserziehung behauptet wurde. Die Befunde aus seinen Forschungsarbeiten und denen seiner Mitarbeiter belegen aber, daß die Entwicklung, Lenkung und Förderung von Einstellungen und Motiven in sportlichen Handlungsprozessen durchaus Auswirkungen in anderen sozialen Kontexten zeigen, allerdings nicht im Sinne einer funktionalen Entsprechung. Insofern können in sportlichen Handlungsfeldern Motive und Einstellungen, sofern sie als allgemein erstrebenswert gelten, verwirklicht werden. Diese bildenden Gehalte des Sporttreibens liegen aber nicht in einem „objektiven Geist“ des Sports begründet, sondern fußen auf einem bestimmten „Menschenbild“. Teilbereiche dieses Menschenbildes charakterisiert HECKER mit folgenden personenbezogenen Eigenschaften:

- „zunehmende Selbständigkeit, Fähigkeit, die eigenen Angelegenheiten über eigene Initiativen zu regeln
- Leistungsfähigkeit mit individuellen Möglichkeiten entsprechend zu entwickeln
- entwickelte Menschlichkeit – Mitmenschlichkeit und soziale Sensibilität“

Solche Persönlichkeitsmerkmale können als Motive und Einstellungen in sportspezifischen Handlungsprozessen gefördert werden als:

- „realistisches Einschätzungsvermögen
- Frustrationstoleranz
- psychische Ausdauer
- Bedürfnisbefriedigungsaufschub
- dosiertes Risikoverhalten
- Reflexionsfähigkeit unter psychischer Belastung.“

Die Entwicklung und Förderung dieser Einstellungen und Motive in sportlichen Handlungsprozessen soll „ideale Entwicklungsverläufe“ fördern. Dabei wird als „Ideal“ ein Entwicklungsverlauf bezeichnet, der eine positive Einstellung zu den Persönlichkeitsmerkmalen zeigt, also z. B. ein realistisches Einschätzungsvermögen, psychische Ausdauer oder dosiertes Risikoverhalten zwischen subjektiven Voraussetzungen und objektiven Anforderungen.

(3) Ganz anders dagegen versuchten DIETRICH/LANDAU die Frage zu beantworten, welcher Beitrag der Sport zu einer neuen Allgemeinbildung leisten kann. Sie sehen hierfür die Aufgabe und die Chance in einer bewußten Auseinandersetzung mit dem „objektiven Sport“, der oft ungebrochen in Bildungseinrichtungen übernommen und nachgeahmt wird. Das Phänomen Sport muß aber als ein Reflex auf die Entwicklung moderner Industriegesellschaften begriffen werden. Die Entwicklung „technischer Rationalität“ hat den Sport eingeholt und geprägt. Insofern muß zunächst gefragt werden, welche soziale Realität sich im Sport heute widerspiegelt und wie diese Realität zu beurteilen ist, bevor gesagt wird, was am Sport pädagogisch wertvoll und veränderenswert ist. Die „technische Rationalität“ des Sports, die seine gesellschaftliche Repräsentanz bestimmt, charakterisierten KNUT DIETRICH und Gerd Landau folgendermaßen: „Die Institution ‚Sport‘ generiert sich über u. E. zwei Organisationsregeln: Die Regel der Überbietung und die Regel der objektiven Vergleichbarkeit. Diese Regeln konstituieren die Struktur der Bewegungsräume, das Inventar, die Benutzerstruktur und letztlich die Sinngebilde des Sports“. Damit gewinnt die „Konfiguration Leistungssport ... handlungsleitende Funktion für das Bewegungskonzept des Sports“. Die Auswirkungen der wissenschaftlich-technischen Rationalität und die Organisations-Regeln des Sports führen zu drei Tendenzen:

1. „Tendenz zur Spezialisierung (scharfe Trennung in Disziplinen, Funktionsräume, Spezialinventar, Speziallehrgänge);
2. Tendenz zur Selegierung (Trennung nach Alters-, Leistungs-, Geschlechtsgruppen);
3. Tendenz zur Instrumentalisierung (physiotechnische Körperlehre)“.

Diese drei Tendenzen führten allmählich zu einer „Separierung des Bewegungsproblems vom alltäglichen Lebenszusammenhang“. Insofern wird das Bewegungsproblem im alltäglichen Leben gar nicht mehr selbst erfahren; authentische Erfahrungen als subjektive, „meine Erfahrungen“ werden vielmehr verhindert. Die Sporterziehung in den Schulen ist mit diesem Sportkonzept einer „technischen Rationalität“ nicht befriedigend gelöst; neue Kategorien müssen das Sportkonzept als Bildung wieder auslegen. Abschließend skizzierten DIETRICH/LANDAU erste Bezugspunkte für ein neues Bildungskonzept: „Zentrale Ausgangskategorie sind zunächst für uns ‚Erfahren‘ und ‚Erkennen‘ vor ‚Wissen‘ und ‚Können‘. Zu suchen wäre dann zuallererst nach Grunderfahrungsfeldern, die in Rückbindung auf leibliche Gegebenheiten des Menschen zu entwerfen sind ( so z.B. Grunderfahrungen wie ‚Gleichgewicht‘, ‚Rhythmus‘, ‚Bewegungsraum Wasser‘ usw.), und dies vor der Vermittlungsfrage einzelner Sportdisziplinen. Erst im Rekurs auf solche durchlebten Erfahrungen erscheint es möglich, das zu rekonstruieren, was sich gesellschaftlich als Bewegungskultur (Sport) etabliert hat.



Nur so lassen sich Restriktionen des Sinnzusammenhangs ‚Sport‘ erkennen, Erfahrungsverluste einklagen und erneut Komplexität erzeugen.

Die Diskussion über die Wiedergewinnung des explizit bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik mit ihren alten und neuen Ansatzpunkten verlief im Symposium uneinheitlich, teilweise auch kontrovers, was angesichts der Verschiedenartigkeit der Vorschläge und der vertretenen pädagogischen Grundpositionen nicht überraschend war. Wenn dennoch hier versucht werden soll, einige Ergebnisse festzuhalten, so sind das die Eindrücke des Berichterstatters, die nicht unbedingt den Gesamteindruck aller Teilnehmer des Symposiums wiedergeben.

Die Wiedergewinnung einer in den letzten fünfzehn Jahren nur verdeckt geführten Diskussion über bildungstheoretische Prämissen, die wissenschaftliche Kontroversen in dieser Zeit unnötigerweise belastete und manche Verständigung behinderte, wurde durchweg von allen Teilnehmern gefordert und begrüßt. Auch die aktuellen Tendenzen im Spitzen- und Freizeitsport fordern zu dieser erneuten Auseinandersetzung auf. Das gilt ebenso für den Schulsport, weil Schüler heute besonders mit der Alltagskultur des Sports konfrontiert werden (Sportartikel-Konsum, Tennis-Boom, Fitness-Urlaub u. a. m.).

Die Rückbesinnung auf bildungstheoretische Prämissen für die Subjektwerdung des Menschen verlangt gerade heute die Erneuerung des Postulats nach der allseitigen und harmonischen Entwicklung „aller Kräfte“. Die vormals vertretenen Bildungskategorien einer Leibeserziehung wären daraufhin zu prüfen, ob sie für eine Erneuerung des mit ihnen charakterisierten Bildungsdenkens ungeeignet sind oder solche Ansprüche markieren, die eine Neufassung verdienen und dringlich machen. Bis zu diesem Punkt konnte eine gewisse Einmütigkeit festgestellt werden. In der Konzeptualisierung einer Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung gingen aber die Vorstellungen auseinander. Kritische Einwände gegen Einstellungs- und Motivvariablen als operationalisierte Persönlichkeitsmerkmale, die in sportlichen Handlungsprozessen positiv beeinflußt werden könnten, wurden ebenso angemeldet, wie der Analyse des vom modernen Hochleistungssport strukturierten Schulsports mit einseitigen Organisationsregeln und Handlungsvollzügen widersprochen wurde. Ein in Vergessenheit geratenes Thema wiedererweckt, seinen Stellenwert in der Sportpädagogik rehabilitiert und für die brennenden Fragen des Sports wie für die des Schulsports aktualisiert zu haben, darf trotz aller Kontroversen und Nuancierungen in den vertretenen Positionen als konsensfähiges Fazit des Symposiums festgehalten werden.

### *Literatur*

- BECKERS, E.: Durch Körpererziehung zur harmonischen Ganzheit? Zur Geschichte eines reformpädagogischen Irrweges (MS), Köln 1986
- BECKERS, E.: Ästhetische Erziehung: Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft; St. Augustin 1985
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963/München 1985
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie, in: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 65–69
- BREYVOGEL, W./NAUL, R.: Das Gymnasium und sein Berechtigungsmonopol – Die Entwicklung der höheren Lehranstalten und des Turnunterrichts in Preußen im Spiegel der Lehrpläne und Berechtigungen, in: NAUL, R. (Hrsg.): Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich, Wuppertal 1985, S. 65–92
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport, Bad Heilbrunn 1979

- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Sportpädagogik, Reinbek 1987 (i. D.)
- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Welchen Beitrag kann die Sporterziehung zu einer neuen Allgemeinbildung leisten? (MS) Braunschweig 1986
- FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Offener Sportunterricht – Analysieren und Planen, Reinbek 1982
- HECKER, G.: Möglichkeiten der Motivationsforschung im Sportunterricht, in: HACKFORTH, D. (Hrsg.): Handeln im Sportunterricht, Köln 1984, S. 210–233
- HECKER, G.: Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung. Die Bedeutung von Lernprozessen im Bereich des Sports während der Kindheit für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. (MS) Köln 1986
- HILDEBRANDT, R./LAGING, R.: Offene Konzepte im Sportunterricht, Bad Homburg 1981
- HILMER, J.: Allgemeine Didaktik und Sportdidaktik, Schorndorf 1979
- HILMER, J.: Pragmatische Sportdidaktik und offener Sportunterricht aus der Sicht der Bildungstheorie (MS), Göttingen 1986
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: KLAFKI, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, S. 12–30
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports, Schorndorf 1977
- MEINBERG, E.: Abschied von der Theorie der Leibeserziehung? in: DECKER, W./LÄMMER, M. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft 10/11, St. Augustin 1982, S. 239–263
- MEINBERG, E.: Die Körperkonjunktur und ihre anthropologischen Wurzeln, in: Sportwissenschaft 16 (1986), S. 129–147
- MEINBERG, E.: Haben Bildungstheorien in der Sportpädagogik noch eine Zukunft? (MS) Köln 1986
- NAUL, R.: Sport in der Schule, in: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht Bd. 7.2, Düsseldorf 1985, S. 751–776
- NAUL, R.: Leibesübungen und Allgemeinbildung – ein schulgeschichtlicher Rückblick (MS), Essen 1986
- TREBELS, A.: Sportunterricht als Veranstaltung organisierten Lernens, in: Sportwissenschaft 5 (1975), S. 313–327

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Roland Naul, Universität – Gesamthochschule Essen, Postfach 103764, 4300 Essen 1